

子どもの言葉に込められた内面の読み取りと援助を巡って

—実習課題エピソード記録を手掛かりにして—

太田 顕子 橋川 喜美代
(関西福祉科学大学)

本研究は、学生が実習課題として綴ったエピソード記録をもとに、子ども理解と保育者として身に付けるべき基本的な援助行為の発動状況について分析する。エピソード記録の分析は、小川が保育援助論において展開する、保育者としての「観察の目」と「かかわりの目」に基づいた「見て→内面の読み取り→援助の発動」という一連の行為を手掛かりとした。結果、次の2点が明らかとなった。①子どもの言葉が学生の「観察の目」を触発し、学生に一連の行為を発動させるとともに、記録を綴る鍵となっている。②学生の「観察の目」は、子どもの遊びがもたらす学生の身体的躍動感によって左右される、という2つである。

キーワード：子どもの言葉・子ども理解・援助・実習課題エピソード記録

1. 研究目的

保育を学ぶ学生にとって教育実習は、実際の子どもの姿に触れ、子どもの姿から保育のあり方や子ども理解について学ぶことのできる貴重な機会である。こうした機会を生かし実際の子どもからどのような実践力を持った保育者を育成するのかが、今改めて保育者養成校の果たすべき役割として求められている。そして、その鍵を握るのが、保育の出発点と言われる子ども理解であり、それを踏まえた保育者の援助を身に付けることにある。

学生に子ども理解を促進させる方法として、志賀(2004)は「場面提示法」を開発し、その先駆的な研究結果を報告している¹⁾。田尻・西口(2013)は子ども理解の手だてとして鯨岡のエピソード記述に注目し、実習中の記録をその特徴から①実習生からみた教師としてのかかわり方の学び、②実習生としての子どもとの出会い、③実習生(教師)としての自分の発見、④子どもの気持ちの発見・理解、に分類し、その内容を分析している。分析結果から、学生はエピソード記述をとることで、「与える」「教える」「させる」など一方的に見えていたことが、その時々の子どもの状況に応じた柔軟な対応の重要性に気づき、保育が応答的なものであることに気づかされる経験をしているという²⁾。五十嵐(2017)もまた、学生がエピソード記述を通して、子どもの行動や言葉一つ一つから感じた気持ちを記録にし、子どもの気持ちや自らの対応を振り返ることで、子ども理解とはどのようなことなのかを学ぶきっかけとなることを明らかにしている³⁾。

一方、小川(2000)は、保育と保育者の援助を次のように指摘している。「保育という営みは、複数の幼児が同時に動き出したのを見て、保育者がその動きの実態を把握し、援助の必要性の優先順位を見極めた上で、援助行為を組み立てていく営みである」とともに、「保育は幼児の自発的行為を前提とし、幼児が自ら環境とかかわることで、自らの行為を展開するのを保育者が『見て、その行為の志向性を読み取り、その実現のためには幼児自身の力では困難であると判断したとき、必要な援助を行なうという営みである』という⁴⁾。子どもの姿を「見て→内面の読み取り→援助の発動」、という一連の行為が保育者の基本的援助である。つまり、保育者の観察という行為としての「見る」ことと「かかわる」ことは基本的援助行為なのである。

このように小川の指摘するような保育者の基本的援助の習得は養成課程の責務ではあるが、その実現には大きな課題が潜んでいる。学生は子どもの姿を「見て→内面の読み取り→援助の発動」と

いう一連の行為の中で、子どもの行為の意味把握から子どもの言葉に込められた内面を理解するのに時間を要するため、結果的に援助行為にまで至らないのである。

そこで、本研究は、学生が実習において子どもの姿を観察する中で、内面の読み取りに影響をもたらす子どもの言葉に注目し、援助の発動に向けての指導の在り方を模索することを目的とする。

2. 調査方法

- (1) 調査対象 短期大学保育学科の2年生 98名
- (2) 調査時期 2019年9月
- (3) 倫理配慮 データは2019年9月に行った教育実習の中で実習課題として書かれたエピソード記録である。実習終了後の事後指導の中で、研究の内容、また個人の特定されることはないなど口頭で説明し、同意を得た。
- (4) 調査方法 エピソード記録の取り方については、教育実習事前指導の3コマの授業時間の中で、映像を見ながら記録し、記録した内容をグループで話し合うなどしながら、何が伝えたいのかが分かりやすい記録になるように、他者の意見を聞くなどの機会を設けた。書式には①タイトル、②子どもの年齢、③エピソード、④考察、の欄を設け、それぞれに記述する書式とした。本研究では学生のエピソード記録の中から、「見て→内面の読み取り→援助の発動」という一連の行為につながる4事例を抽出し、学生の「観察の目」と「かかわりの目」を詳細に分析することとした。

3. 分析結果

まず、内面理解から保育者としての援助をすかさず発動した事例と、子どもの言葉に感心して遊ぶ姿を見続けた事例をあげ、内面の読み取りの違いについてみておこう。

(1) 内面理解から保育者としての援助へ

まず、小川が『保育援助論』において展開する「見る」と「かかわる」ことの基本的な援助行為を明らかにした上で、エピソード記録の分析を行っていききたい。

小川は保育者の周囲を見るまなざしを「かかわりの目」と「観察の目」に分けている。「かかわりの目」とは、子どもを援助する必要があるが生じたら即座に、自分の手、足、姿勢、言葉等あらゆる手段を駆使して援助行動を発動させようと身構えている目である。この直観の目は共通の仕事で人に会い、人と人が交わし合う「まなざし」であり、保育特有のものではない⁵⁾。

保育には、こうしたまなざし以外に、対象である子どもと一定の距離を置き、対象を見ようとする「観察の目」をもつ必要があると小川は指摘する。小川はこの「観察の目」とは、「一瞬、幼児への『かかわり』を拒否し、身体に潜む対象への関与の衝動をコントロールし、対象を見るという行為だけに集中させる目をもつこと」だと説明している⁶⁾。

保育者の2つの目に留意しながら、学生の事例1を分析することとする。

事例1 『疲れちゃった(5歳児)』

午後からの設定保育で、制作の説明が始まった。一人机に伏せてダラっとしているAくん。周りの子が準備をし始めたのに一向に動かない。そこで私が「Aくんどうした？」と声をかけたところ「今日はもう疲れちゃった」と机に伏せたまま話をした。Aくんは今日通院の都合で昼からの登園だったので、乗り気になれないのかなと思いながら、もう一度「今日はトンボを作るらしいよ」「Aくんもつくろうよ」と声をかけたが、「疲れたからいい」と言うだけだった。そこで私は一旦Aくんから離れ、後ろで様子を見守ることにした。しばらくしてクラスの友だちが制作をし始めたころ、Aくんが突然「ぼく準備してない」と言った。私はそのタイミングで「Aくんもみんなと一緒にトンボ作る？」と声をかけたところ「うん、する。」と言った。その後もAくんは気だるそうにしていたが、ゆっくりと準備をし、制作にとりかかった。

【学生の考察】

子どものその日の状態から気持ちや思いを予想して話をすること、また表情からも様子をくみ取ることが大切だと思いました。保育者が言葉を掛けることで意欲が湧くときもあればそうでない時もあると思います。少し離れて見守るなどの子どものタイミングを見ることが大切になってくるのではないかと感じました。一人ひとりの行動には理由が必ずありその思いを受け止めながら対応していくことが必要だと思いました。

【コメント】

この学生は、小川のいう「かかわりの目」と「観察の目」の両方を身につけており、「見て」→内面の読み取り→援助という一連の援助行為を瞬時にこなしている。学生は、午後の設定保育で、一人机に伏せてダラっとしているAくんを止め、この時の学生の周囲を見るまなざしは、小川のいう「かかわりの目」である。この「かかわりの目」は援助行為と連動するものであり、学生は即座にAくんの否定的行為に声をかけ、「トンボづくり」へと誘いかけている。この誘いに乗らないAくんの様子から、学生は今日通院の都合で昼からの登園だったことを思いだし、乗り気になれないのだと読み取り、少し離れて見守ろうと判断する。これが小川のいう「観察の目」である。この「観察の目」とは、「対象と一定の距離を置き、対象を見ようとして見る目」である。それは学生の「私は一旦Aくんから離れ、後ろで様子を見守ることにした。」という言葉からも明らかである。

学生は黙ってクラスの子どもたちの制作へと動く様子を見つめ、Aくんへの情緒的関与を排除し、見ることに集中している。つまり、学生はAくんから距離を取りクラス全体を俯瞰することで、Aくんの変化をとらえ、いつでも援助を発動する体勢を整えていた。それゆえ、Aくんの言葉から気持ちの変化に気づき、「Aくんもみんなと一緒にトンボ作る？」と瞬時に誘いかけることが可能となる。

このように保育者としての援助行為を身に付けている学生ばかりではない。むしろ、この学生の方が稀有な存在なのかもしれない。

(2) 言葉の持つ呪縛と不足する身体知

小川によれば、「遊びは、身体知にひそむおもしろさの体感にひかれて試行錯誤する中でたどりつく道程に楽しさの秘密」⁷⁾が潜んでおり、保育者による身体的援助行為が求められるという。しかし、多くの学生や指導者もまた援助行為を「言葉」中心に考えており、言葉の持つ呪縛に気づかない。事例2からそうした問題点を明らかにしておこう。

事例2 『みんなで鬼ごっこ(5歳児)』

子どもたちに誘われ、一緒に鬼ごっこをしていると、「Bくんがこけた」という声が聞こえた。私が急いでBくんの所へ行くと、血は出ていなかったが、こけて服が砂まみれになって痛そうにしていた。私が砂を払いながら怪我を確認していると、仲の良いCくんがその様子をじっと見ている。その後鬼ごっこをしている仲間たちに「ちょっと。Bくんこけたから、みんな止まって」と叫んだ。するとみんなが集まってきた。様子を見に来てすぐその場を離れて鬼ごっこを再開しようとする子どもや「大丈夫?」「Bくん、ゆっくり休憩しといていいで」などと声をかける子どもがいたがCくんだけは違っていた。Cくんは「ちょっと待とうよ、こけてるねんから、みんなで休憩しようよ」とみんなに向かって言った。すると、Bくんが「もう大丈夫。鬼ごっこできる」と言ってゆっくりと立ち上がった。Bくんは少しだけ足を引きずるような走り方をしていたが、楽しそうに鬼ごっこを続けていた。

【学生の考察】

CくんはBくんを心配して「みんなで休憩しよう」と提案した。CくんはBくんの事が大好きで、一人で休憩するのがさみしいと思い、みんなで一緒だったら安心できると思ったのではないかと考える。その優しさに応えるように、Bくんは少しまだ痛かったけれど鬼ごっこを再開した。思いやりの気持ちは身近な生活の中で育っていくんだなと思った。

【コメント】

学生はなぜCくんがBくんを心配して鬼ごっこをやめさせようとしたことを評価するのだろうか。鬼ごっこをしていたメンバーのほとんどは、早く鬼ごっこに戻りたいと思っており、その様子は「大丈夫」「休憩しといていい」と声をかけながらも、周りで軽く追いかけてっこをするなどいつでも再開できる準備態勢をとっている。この様子から推察すると、たとえ誰かが転んでも、鬼ごっこを中断せず、転んだ子が遊びから抜けたり、少し休んでまた復帰したりすることで済まされてきたと考えられる。

実習期間中、学生は子どもたちに誘われて遊びに加わる機会が与えられる。こうした場合、遊び手の中に起こっている高揚感や停滞感がつかめていないと、適時にふさわしい援助を考えることはできないのである。記録から判断する限り、Bくんが転ぶまでの鬼ごっこの実態に全く触れておらず、学生はBくんが転んだ場面も見していない。これでは遊びに加わっているだけで、遊び手の一員としての躍動感を体感しておらず、鬼ごっこの展開を的確に判断できない。

したがって、Cくんが鬼ごっこを中断させた上に、「ちょっと待とうよ、こけてるねんから、みんなで休憩しようよ」と意見を出した時、学生は一人の遊び手としても、保育者としてもどうすべきかの意見が出せないのである。その結果、学生は鬼ごっこに参加する子どもたちが話す言葉を聞く中で、BくんとCくんのやりとりで心を動かされたのである。実習は、学生が遊びに参加する中で、流れを壊さず、その流れに自分を合わせていく感覚を身に付ける唯一の機会でもある。そうした感覚を身に付けることで、初めて子どもの内面が類推できる。

事例2では、実習生も加わっていた鬼ごっこで、「Bくんがこけた」という声がかきかけとなり記録が綴られている。仲の良いCくんが、鬼ごっこをしている仲間たちに「ちょっと。Bくんこけたから、みんな止まって」と呼びかけ、鬼ごっこを止めようとしめない仲間「ちょっと待とうよ、こけてるねんから、みんなで休憩しようよ」と強く主張している。このエピソードでは、背景が書かれていないので、CくんとBくんの日頃のかかわり、他の子どもたちとの関係性や状況が不明なため、Cくんの強い主張の真意が読み取れない。Bくんがこけたからという理由で、鬼ごっこを楽しむ全員が一時中断させられるというのは、強引ではないか。言葉の持つ呪縛に囚われ、Cくんを含むクラス全体の対人関係を見失うと、強制的中断が思いやりにすり替わってしまう。

しかし、子ども一人一人が自分の意志を持ち、それぞれの思いをぶつけ合うことは、集団の中で起こる問題を解決へと導いていく上で重要である。その過程で、他者の思いをどう受け止めて、柔軟に物事を捉え、よりよい考えを見出していければ、集団のみならず個々を高めることにつながる。

このようにCくんの主張に注目するのは、幼稚園教育要領の改訂において打ち出された「幼児期の終わりまでに育ってほしい姿」の1つである「言葉による伝え合い」の観点からである。この観点から留意すべきなのは、小川が言うように「～ちゃん、～したほうがいいんじゃない」「あっ、そうしちゃだめよ」といった指示的言語で、保育者の願いの方に子どもの活動を引き寄せないことが求められる⁸⁾。

「言葉がけ」中心の援助から解放される一方で、子どもが「先生や友達と心を通わせる中で、絵本や物語などに親しみながら、豊かな言葉や表現を身に付け、経験したことや考えたことなどを言葉で伝えたり、相手の話を注意して聞いたりし、言葉による伝え合いを楽しむようになる」⁹⁾には、教師が気持ちを汲み取り、相手に伝えていくという“伝えあい”が必要となる。実習生も、こうした観点から、子どもの言葉に感心してただ見守っているだけではなく、一歩踏み込んで伝え合いを支えるような関わりについて、考えられるようになることが求められるのだろう。

(3) 文化継承の場面に立ち会う

エピソード記録の中には、異年齢がかかわる中で、伝承過程が綴られているものもある。事例3を用いて、伝承の重要性について触れておきたい。

小川は、「伝承」とは、「あそびの知識・技能に習熟している人間の行動・態度を未熟な人間が見てまねる（観察学習）ことが繰り返し行われ、時に偶然の機会に習熟者が未熟者を教えるということ（機会教授）も行われるということであり、しかもこういう過程が長期的生活過程の中で展開されるということ」だと規定している¹⁰⁾。

成熟者である年長児と、未熟者である年少児との間に見られる知識・技能の差に注目しながら、エピソード記録を見ておこう。

事例3 『年長さんから年少さんへ（3・5歳児）』

朝の戸外遊びの時間、年少組のDくんは「ケーキを作る」と言ってバケツに土を入れたり、「ドーナツも」と言ってドーナツ型の型抜きにスコップですくった砂を詰めていた。「えい」とバケツや型抜きをひっくり返して「できるかな」とワクワクした表情を浮かべるが、土がさらさらのため、何度やっても崩れてしまう。Dくんができないまま何度も繰り返し行っていると年長組のEちゃんがやってきて「どうしたん？」と尋ねた。Dくんは「ケーキを作りたいのに崩れちゃうねん」とEちゃんに説明した。するとEちゃんは「それじゃ無理やで」と言い近くにあった茶碗をもって水道の方へ走っていき水を入れて戻ってきた。そして、土にその水をかけてスコップで混ぜた後、バケツに入れ始めた、Dくんはその様子をじっと見ているEちゃんの「いくで」の声に頷いた。Eちゃんがひっくり返したバケツの土はきれいに固まっており「わーっケーキできた」とDくんが嬉しそうに言った。Dくんは「すごいすごい」とはしゃぎながらも「なんで？なんで？」とEちゃんに尋ねる。するとEちゃんは自慢げな顔をして「この土はな、さらさらやからな、水でぎゅっとなあかんねん。じゃないとできないねん」と言った。そして自分の作ったケーキを躊躇なくスコップで崩し「やってみ」とDくんへスコップを手渡した。Dくんがバケツに土を詰める様子をEちゃんはそばでじっと口を出さず見守り、Dくんは無事にケーキを作ることができた。「良かったな」というEちゃんの言葉に嬉しそうなDくん。その後も片づけの時間までふたりはケーキやドーナツを作り、上からさらさら砂をかけたりして遊んだ。

【学生の考察】

園の中に異なる年齢の子どもがいる中で、朝の戸外遊びの時間には自然にかかわる姿があるのと思った。私自身、Dくんへ声をかけようかと迷っているときに、Eちゃんが気づいてくれた。EちゃんがDくんへ作り方を教えている姿や、一生懸命バケツに土を詰めるのを見守っている姿から、自分がお姉さんだということをよく理解しているのだと思った。形を作るには水が必要だということはどうして知っていたのか、あとでEちゃんに尋ねると、Eちゃんも小さい組の時大きい組さんに教えてもらったという。こうやって年上の子どもから年下の子どもへと遊びは繋がっていくのだと思った。

【コメント】

朝の何気ない砂場での一場面である。年少組Dくんは、さらさらの土でケーキやドーナツを作ろうとしている。「えい」とバケツや型抜きをひっくり返して、「できるかな」と出来映えを期待して待つが、何度繰り返しても崩れてしまう。Dくんが繰り返している動作は、年長児たちが行っている所作を観察学習して獲得したものだと考えられる。しかし、年長児が作るようなケーキにはならない。Dくんの例が示すように、小川が指摘する「伝承」の過程には、未成熟者の学習動機が保障され、彼の自主的活動による試行錯誤が行われている。

このDくんが試行錯誤を繰り返し、これ以上の失敗は失望感に繋がる絶妙なタイミングで気づいたのは年長児Eちゃんである。Eちゃんは「ケーキを作りたいのに崩れちゃうねん」というDくんの訴えに応えるように、ケーキ作りを始める。まず、土に水を含ませ、スコップで混ぜると、Dくんが行っていた動作を行うことで、難なくケーキが完成する。しかし、このケーキ作りの手順だけでは、Dくんが理解できないとわかると、さらさらの土は水でぎゅっと固めないとケーキができないという説明を加えている。さらに、Eちゃんは自分が作ったケーキを躊躇なく壊すと、Dくんへ最初からやらせてみる。その時、EちゃんはDくんがバケツに土を詰める様子をそばでじっと口を出さず見守り、やり遂

げたら「よかったな」といった言葉がけを忘れず、片付けの時間までケーキやドーナツを一緒に作ることで、Dくんの達成感を共有している。

そして、忘れてはいけないのが、学生の考察に記されている「Eちゃんも小さい組の時大きい組さんに教えてもらった」という体験である。「伝承」の過程において、伝えられるのは知識や技能だけでない。「年長は年少の面倒をみるものだ」「年少で未熟者には手心を加えてやらなければならない」といった生活集団の一員としての規範意識をも学んでいるのだということである。

さて、こうしたEちゃんの対応に保育者としての援助を奪われた学生だが、「観察の目」をもって2人の様子を見守っている。朝の自由な戸外遊びの中に、小川が再構成したいと期待していた「幼児が、よく遊ぶ人のパフォーマンスにあこがれ、自ら、それをまねて自分も試行錯誤を始める」といった活動の場」を記録におさめられただけではない¹¹⁾。「Eちゃんも小さい組の時大きい組さんに教えてもらったという。こうやって年上の子どもから年下の子どもへと遊びは繋がっていくのだと思った。」と伝承の重要性に気づき、保育者として共感し見守る姿勢を貫いている点にある。

(4) 刺激する言葉をかけ思いを共に

小川は外遊びで異年齢が交流しあう重要性を、「5歳児が鬼遊びやドッジボールで盛り上がっているとき、固定遊具や砂場にいる年中、年少の幼児はどこかでこの盛り上がりを目にし、かっこういいなどと考えて見ている。そしてそれにあこがれて、自分たちもどこかでやりたいと思い始める。」点にあるという¹²⁾。

さらに、「子どもがあこがれる対象を取り巻く状況を環境とよぶなら、幼児が遊びたいと思う気持ちが生ずる環境というのは、一見、関心をもつのがモノのように見えたとしても、結局、そのモノを扱う人間にあこがれているのである。ただ、幼児の場合、まったく知らない人の技にあこがれるわけでもないわけではない。しかし、多くの場合、技の客観的難易度でひかれるわけではなく、自分との関係の中で（つまり親密な関係の中で）親しさと、疎遠さの『ゆさぶり』によって引き起こされる」のだと述べている¹³⁾。こうしたあこがれる対象を取り巻く環境に注目しながら、5歳児の遊びに見入っている4歳児の様子を事例4から明らかにしておこう。

事例4 『流しそうめんやさん（4・5歳児）』

朝の外での自由遊びの時間、大きな声で年長のFくんが「今から流しそうめんやをします」と周りの子どもに呼び掛けた。そうすると、年長の子どものみだけでなく年中や年少の子どもも集まってきた。私が「流しそうめんいいな」と話し掛けると、Fくんは嬉しそうににっこり笑って「今からそうめん作るから、先生待っててね」と言った。

流しそうめんを作る過程を見ていると、Fくんは砂場遊具のトンネル（トイ：引用者）をたくさん集めて、近くにいた年中のGちゃんを助手のようにして「ちょっと、もってて」などと声をかけていた。それをどんどん繋げて、繋いだトンネルを逆さまにしていると、年中のGちゃんが「これにそうめん流すんだ」と気づきFくんに声をかけた。Fくんは嬉しそうに頷いた。そして、Fくんが「そうめん、流します」と言ってスコップをもち砂を流した。ところが、ほとんど平坦な場所に繋げたトイでは、砂は流れなかった。「あれ？ 流れないね」と年中のGちゃんが言った。するとFくんは平坦な場所では流れないことに気づき「段差が付いてないからだ」と言った。

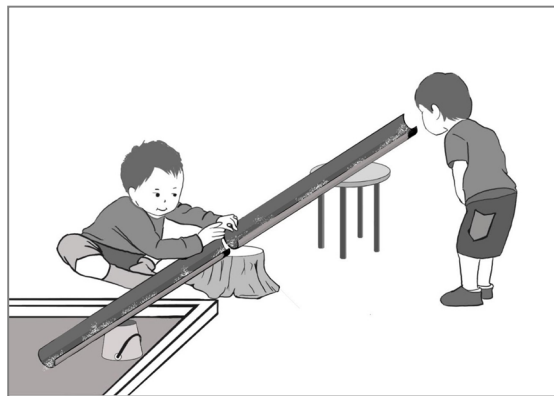
角度を付けるために、ひとつのトイをイスの上におき、木の幹テーブルをすぐ下において、もう一つを木の幹から、バケツをひっくり返した上において、高さをつけてみた。それを年中のGちゃんは一生懸命顔を傾けながら見ている。Fくんが「そうめん、もう一回流します」と言って砂を流すと今度はしっかり砂が流れていった。傍でじっと見て心配そうな顔をしていた年中のGちゃんも「わー。流しそうめんだー」と嬉しそうに食べるごっこをしていた。得意顔のFくん。私が「たくさん食べさせてもらおうね」というと、とても嬉しそうに笑ってくれた。

【学生の考察】

自由遊びの時間、流しそうめんやのほかにも年長児が中心になって異年齢で遊んでいる場面が多く見られました。このような時間の中で、保育者が手や口を出さなくても子どもたちは年長児から年中児へと遊びを伝承しているのだと思いました。また子どもたちが遊びを達成した時の喜びを見ることができて、何かを達成するという体験をすることは、子どもの豊かな経験になるのだろうと思いました。そして保育者は子どもと同じ目線で一緒に楽しみ気持ちを共有することが大事だと、気づくことができました。

【コメント】

5歳児Fくんは、周りの子どもたちに「流しそうめんやをします」と周りの子どもたちを呼び集めると年長児だけでなく、年中、年少児たちも集まってくる。ここには、小川がいう「見る≒見られる」関係が成立する¹⁴⁾。Fくんは見られる存在になることを意識して、周りの子どもたちを呼び集め、側に居た4歳児Gちゃんを助手にしてトイを繋ぐ作業を手伝わせ、モデルとしての役を演じ始める。ところが、そうめんに見立てた砂が流れないというトラブルによって、Fくんの動きはGちゃんの注意を引きつけることになる。



そうめん流し用のトイを繋げると、Fくんは「そうめん、流します」と言って砂をそうめんのように流そうとするが滑っていかない。Gちゃんの「あれ？ 流れないね」という発言から、問題に気づいたFくんはといにイスや木の幹テーブル、バケツなどを使って傾斜を付け始めた。Gちゃんはその傾斜が作られる過程を「一生懸命顔を傾けながら見ている」ということから、自分にはまだ理解できないモノへの関心を強めている。

Fくんの「そうめん、もう一回流します」という言葉を不安げに聞いていたGちゃんも、しっかり流れていく砂を見て、「わー。流しそうめんだー」と歓声を上げ、美味しそうに流しそうめんを食べ始める。Fくんの得意気な顔には、砂が流れたという安堵感、Gちゃんの期待を満足させられたという優越感などが込められているのだろう。そして、学生からの言葉によって、Fくんの達成感はさらに大きくなったと考えられる。その一方で、GちゃんのFくんへのあこがれも膨らむ。

このように年長児の取り組む姿が年少者のあこがれの的になり、年長児に同調・応答し、年少者に「見てまねる」という行為が起こることを小川は「見る≒見られる」関係の成立とみる。ここではGちゃんの「一生懸命顔を傾けながら見ている」といったなぞるような動きがそれに当たるだろう。

年長児が自己発揮して遊び込む中で、優しく年少の子どもに面倒を見る。こうした動きは、小川が指摘するように、「一方で差をつけてとてもかっこいい姿を見せ、他方でとても親しいかわりで接するという両極的な動き」¹⁵⁾であり、これを土台として、遊びは5歳から4歳へ、そして3歳へと伝承されていくことがエピソードからもうかがえる。

ところで、園庭の外遊びにおいて異年齢が交流していれば、このような文化伝承が起こるというわけではない。つまり、学生が記しているように、保育者が「子どもと同じ目線で一緒に楽しみ気持ちを共有する」だけでは不十分なのである。先にも触れたが、「見る≒見られる」関係が成立していなければならない。保育者は計画的にこの関係が成立するよう環境を整えていく必要がある。

4. 総合考察

4つの記録の分析から、次の点が明らかとなった。まず第1に、子どもの言葉が学生の「観察の目」を触発し、学生に一連の行為を発動させるとともに、記録を綴る鍵となっている。事例1・3・4では、学生が言葉に囚われることなく、目の前の子どもそのものや子どもの状況を態度、表情などを手がが

りに記録しており、内面を読み取った事実が記され、援助を発動している。

事例4を例に取るなら、記録はFくんの「今から流しそうめんやをします」という大声に始まる。Gちゃんを助手のように使って組み立てたそうめん流しに、Fくんは颯爽と「そうめん、流します」のかけ声と共に砂を流そうとするが、砂は滑っていかない。Gちゃんの「あれ？ 流れないね」という発言が、Fくんに原因を気付かせ、そうめん流しの改造を刺激する。Gちゃんが顔を傾けながらその模様を見ているのだから、もはや失敗は許されない。Fくんの「そうめん、もう一回流します」という言葉に、Gちゃんは不安げな様子。でも、しっかり流れていく砂を見たGちゃんの歓声はFくんの満足感をもたらす。

このように、そうめん流しでのGちゃんとFくんのやりとりとその思いが、ことば、態度、表情の表現を通して伝わってくる。そして、学生がごっこに加わり、「たくさん食べさせてもらうね」とことばを添えることで場を盛り上げ、Fくんの嬉しそうな笑顔を引き出している。ここに、小川のいう「かかわりの目」と「観察の目」の両方を身に付け、「見て」→内面の読み取り→援助という一連の援助行為を瞬時にこなすための訓練の場が成立する。

また事例3では、「ケーキを作りたいのに崩れちゃうねん」という年少Dくんの訴えに応えたEちゃんが、ケーキ作りに必要な水の調合加減を伝授している。しかもEちゃんもかつては教えられた経験者であったことを学生は聞き出している。年上から大切にしてもらった安心感や充実感、大きな自信や自覚として積み重ねられ、同じような思いで試行錯誤する年少者の思いに寄り添う思いやりの気持ちを育むことにつながっている。遊びのノウハウが年長児から年少児へと情報や行動が伝授されるだけでなく、かかわりを通して相手の気持ちを理解し、思いやる気持ちや他者を認める子ども同士の信頼関係が育まれていくのである。

領域「人間関係」の「内容の取扱い」には「道徳性の芽生えを培うに当たっては、基本的な生活習慣の形成を図るとともに、幼児が他の幼児とのかかわりの中で他人の存在に気付き、相手を尊重する気持ちをもって行動できるようにし、また、自然や身近な動植物に親しむことなどを通して豊かな心情が育つようにすること。特に、人に対する信頼感や思いやりの気持ちは、葛藤やつまずきをも体験し、それらを乗り越えることにより次第に芽生えてくることに配慮すること」と示されている¹⁶⁾。幼稚園が幼児にとって初めて出会う集団であり、周りの人々からあるがままの自分を受け止めてもらえる安心感を持つためにも、実習生がしっかり状況を受け止めることは重要である。

また、『幼稚園における道徳性の芽生えを培うための事例集』では、「幼児は教師の指導によってだけでなく、教師の態度や行動からも社会的な価値観を学んでいる。それゆえ、幼児に道徳性の芽生えを培おうとするなら、教師自身が身をもって態度や行動に道徳性を表していることが大切なのである」と述べられており、実習生もまたよいモデルであることの自覚が必要である¹⁷⁾。

さらに、言葉の獲得につなげるとするなら、領域「言葉」の内容には、遊びや生活において「したり、見たり、聞いたり、感じたり、考えたりなどしたことを自分なりに言葉で表現する」よう指導することが求められている。

「幼児が様々な体験を言葉で表現できるようになっていくためには、自分なりの表現が教師や友達、さらには異なる年齢や地域の人々など、様々な人へと伝わる喜びと、自分の気付きや考えから新たなやり取りが生まれ、活動が共有されていく満足感を味わうようにすることが大切である。その喜びや満足感を基盤にして、幼児の言葉で表現しようとする意欲は更に高まっていく。」という¹⁸⁾。

さらに、Fくんのこうした遊びによる喜びや満足感をことばにして聞いてもらう場を作ることで、「幼児期の終わりまでに育ってほしい姿」の1つである「言葉による伝え合い」を育むことにもつながっていく。

第2に、学生の「観察の目」は、子どもの遊びがもたらす学生の身体的躍動感によって左右される。子どもが注意を向けている物や人についての考えや、それらをどうしたいのかといった願いについて、思いを巡らせながら、じっくり見て聴き取ることが行われている。じっくり見て聴き取って

るからこそ、事例 3 の E ちゃんが D くんのパケツに土を詰める様子をそばでじっと口を出さず見守り、やり遂げた時にかけた「よかったな」ということばに、活動が共有されていく満足感を味わえるのである。さらに、E ちゃんのかかわり方の源が年少時代の体験にあったことを聞き出し、その記憶に思いを馳せることができるのだといえる。

そして、子どもの考えや願いに思いを巡らし、じっくり聴き取ろうとする姿勢が、事例 2 の学生による子どもの言葉に込めた内面の読み取りとの違いを生み出している。一般的に、事例 3 や 4 で取り上げている外遊びでも、実習生の身体知が問われる。小川は身体知の伴わない「実習生や新人保育者などの場合、どうしてよいかわからず、立っているだけであり、実習生の目線は定まらず、中空をうつろうだけである。なぜなら、動く幼児はとらえられないからである。もう 1 つの場合は、たまたま、出会った幼児を相手に、個人レッスンのようなかわりをするだけなのである。」と指摘し、外遊びでの実習生のかかわり方を問題にしている¹⁹⁾。表面に表れた事柄だけに目を向け励ましてみたり、やり方を指示したり、理由を問いただして無理強いしないためにも、子どもと遊び込み、その躍動感や満足感を共有できる身体を取り戻す必要がある。

「保育は幼児と教師の信頼関係を下にして、幼児が直面する自分自身の発達の課題を自分の力で乗り越えようとするのを援助する営み」²⁰⁾である。幼児が自信をもって自らの課題を乗り越えようとする力を育てるには、言葉や行動の底にある子どもの気持ちをしっかり受け止め援助しようとする保育者としての姿勢がなければならない。この姿勢の土台となるのが子どもと遊びのノリを共有できる力だと考えられる。

保育者養成校の役割として、この 2 点を踏まえ、実習を通した事前事後指導を行っていくことは、保育の質向上を図る意味からも急務である。

引用文献

- 1) 志賀智江 (2004) 教育実習による幼児理解の促進と変容 青山学院女子短期大学紀要 第 58 号 pp. 75-92
- 2) 田尻さやか・西口守 (2013) 保育実践におけるエピソード記述の意義について東京家政学院大学紀要 第 53 号、pp. 9-21
- 3) 五十嵐沙織 (2017) 保育実習におけるエピソード記述を通した子ども理解 信州豊南短期大学紀要 第 34 号 pp. 99-117
- 4) 小川博久 (2000) 保育援助論 (復刻版) 萌文書林 p. 164
- 5) 同上書 pp. 166-167
- 6) 同上書 p. 167
- 7) 同上書 p. 218
- 8) 同上書 p. 207
- 9) 文部科学省 (2017) 幼稚園教育要領解説 フレーベル館 p. 70
- 10) 小川博久 (1987) 「伝承遊び」における集団構造の特色—構図の重層性—、日本保育学会大会研究論文集 (40) p. 546
- 11) 小川博久 (2010) 遊び保育論 萌文書林 p. 53
- 12) 同上書 p. 187
- 13) 同上書 p. 80
- 14) 同上書 pp. 82-87
- 15) 同上書 p. 188
- 16) 文部科学省 前掲書 p. 298
- 17) 文部科学省 (2001) 幼稚園における道徳性を培うための事例集 ひかりのくに株式会社 p. 36
- 18) 幼稚園教育要領解説、前掲書 p. 216

子どもの言葉に込められた内面の読み取りと援助を巡って

- 19) 小川、遊び保育論 前掲書 p. 221
- 20) 文部科学省（2019）幼児理解に基づいた評価 チャイルド本社 p. 40